

TRES EXPERIMENTACIONES EN BUSCA DEL ESPACIO-TIEMPO DE LA EDUCACIÓN

Itsaso Madariaga-López (Universidad del País Vasco, UPV-EHU)

Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Júnior (Ph.D. Universidade Estadual do Ceará - Brasil)

Anna Lúcia dos Santos Vieira e Silva (Ph.D. Universidade Federal do Ceará - Brasil)

Resumen

En las últimas décadas, se han intensificado nuevas reformulaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el uso de elementos artísticos más allá de los típicamente científicos y reorganizaciones espacio-temporales que hasta ahora se circunscribían a la clase. Sin embargo, las nuevas formas que todavía están siendo experimentadas no encuentran una equivalencia en su expresión / comunicación académica, ya que estas experiencias, cuando son informadas, todavía se hacen siguiendo una lógica marcadamente científica. Este artículo presenta tres relatos de experimentaciones educativas más allá de la clase, en Brasil y España. Una es “de gestora cultural en el ocio (museos y centros cívicos) a formadora de formadores”; otra “una clase de 90 segundos en un paso de peatones”; y la tercera “el desafío de una meta-asignatura en el departamento de arquitectura y urbanismo”. Trata de hacerlo en un formato que busca traer límites más elásticos de la estructura de un artículo científico. Los autores, profesores universitarios, escribieron este texto no como un discurso de seis manos, sino como un diálogo reflexivo que se expresa formalmente en el texto. Se empieza con un pequeño texto, que es comentado por los otros autores, en sucesivas capas, con el fin de dar al texto en sí, una organización espacio-temporal diversa que suele ocurrir en el lenguaje científico. Más que un relato de experiencia, es una experiencia de relato. Un meta-artículo que genera pensamiento y a su vez se piensa a sí mismo. Se espera que las experiencias reportadas y el relato experimentado no sea un modelo a imitar, sino un ejemplo de posibilidad para que otros profesores e investigadores se motiven para probar nuevas maneras de informar sus nuevas experiencias y reformulaciones espacio-temporales en las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Espacio-tiempo; prácticas pedagógicas; interacción; procesos de enseñanza-aprendizaje; experimentación.

ANTES

El proceso de escolarización fue exitoso en su intento de convertirse en el referente principal de Educación. Proyectada en la segunda mitad del siglo XIX, la campaña liberal burguesa defendía una educación pública (financiada por el Estado), universal (dirigida a todos los individuos de cada nación) y laica (sin vinculación con ningún credo religioso) con el objetivo de realizar la redención de la humanidad por medio del conocimiento (SAVIANI, 1995, p. 24). Para viabilizar tal ideal, era necesaria la creación de un espacio-tiempo gubernamental, arquitectónicamente amplio y moralmente desvinculado de la familia y de la religión: la escuela. Por medio de la escuela, se buscaba normalizar la lengua de las naciones en formación y los modos de vivir y pensar de sus ciudadanos (SILVA, 2006: 17).

La hegemonía de la escuela, sin embargo, nunca fue pacífica. En el propio ideario liberal, el movimiento de la Escuela Nueva y la introducción de las tecnologías de enseñanza proponían renovar la escuela original, teniendo entretanto una influencia reducida en el día a día de la mayoría de las escuelas públicas, que se mantiene básicamente tradicional (SAVIANI, 1995, p. 25-26).

El cuadro actual, en el siglo XXI, es bastante panorámico y polifacético. La globalización mediada por las nuevas tecnologías de la información y comunicación no sólo permite que tengamos más conocimiento de la variedad de configuraciones espacio-temporales educativas como posibilita nuevas reorganizaciones. Un buen ejemplo, en contenido y forma, es el Mapeo Colectivo de Educación Alternativa (REEVO, 2017).

Aunque tal escenario se muestre bastante variado, todavía se observa una normalización relativamente rígida en lo que se refiere a la comunicación del pensamiento educativo. Si la escuela normaliza el pensamiento del público en general, la universidad normaliza el pensamiento del intelectual. En la universidad, el discurso científico aún es hegemónico, formalizado en tesis y artículos. Aunque temáticas más variadas hayan entrado al espacio académico, muchas de ellas tratando de experiencias innovadoras dentro y fuera de la escuela, sólo se refiere al contenido, ya que la forma de circulación del conocimiento producido todavía se mantiene vinculada al formato científico. Son raras las excepciones a esta regla, como las conversaciones-crónicas de Rubem Alves (ALVES, 2000) y la tesis colectiva de doctorado "Labirinto: me encontro nas coisas perdidas do mundo" (BINDÁ, 2004; LOUREIRO JÚNIOR, 2004; SANTOS, 2004).

Este texto incluso, hasta aquí, sigue la misma línea. Está estructurado tal cual un artículo científico, iniciado por una contextualización teórica, haciendo uso de citas, etc.

Entonces, ahora vamos a experimentar un poco...

MIENTRAS

La arquitectura del texto pretende dejarse fluir en la experimentación de construir una conversación, de pensamiento en común, en torno a sistemas y estructuras pedagógicas propias que compartimos con nuestras dudas y certezas. Aquí, los autores, profesores universitarios, experimentamos el diálogo reflexivo con comentarios sucesivos, que flexibiliza la forma del artículo científico y trae coherencia espacio-temporal al discurso a la vez. Haremos los **relatos de cada autor con la fuente en negrita** y los otros autores [ITSASO] *en azul*, [EDUARDO] *en verde*, y [LILU] *en rosa*, identificados al inicio de sus intervenciones, en fuente regular, aunque sea un comentario del propio autor que relata. Más que un relato de experiencia, es una experiencia de relato. Un meta-artículo que genera pensamiento y a su vez se piensa a sí mismo.

RELATO DE ITSASO:

De gestora cultural en el ocio (museos y centros cívicos) a formadora de formadores en educación artística.

No sé. No sé porque tengo esta resistencia. Estoy con resistencia. Estoy inquieta, pasando por inseguridades y miedos. // [ITSASO] Me doy cuenta de que mi posicionamiento como educadora se está transformando con los años transcurridos por diferentes experiencias de enseñanza-aprendizaje. De gestora cultural en el ocio (museos y centros cívicos) a formadora de futuros formadores de infantil y primaria. Habiendo pasado por diferentes proyectos educativos con diferentes planteamientos metodológicos. De enseñanza-aprendizaje informal y sin sistemas de evaluación a formal y reglado. Realidades casi enfrentadas y condiciones físico temporales diferentes. La experiencia que comparto no es una concreta, sino el despertar hacia querer modificar la disposición espacio-temporal en el que me encuentro. Una práctica de reflexión sobre el ejercicio de docente. ¿Qué somos? ¿Qué hacemos? ¿Por qué y/o para qué lo hacemos? // Quiero empoderarme en el intento de cambiar algunos sistemas espacio-temporales por las que he pasado y me han enseñado de que no son contextos tan adecuados para el aprendizaje y las relaciones humanas. Enseñando como he aprendido? o aprendiendo nuevas maneras de enseñar. Desaprendiendo roles aprendidos. Siento que tengo un montón de cosas para aportar pero no sé ponerle estructura, no sé ponerle palabras. Bloqueo. Es miedo. Hay una parte de mí, que tiene miedo de exponerse ahí, y un texto esté escrito y que... Y la sensación de que no soy suficiente para aportar nada. No tengo nada que aportar! Creo que estoy con la autoestima un poco tocada, o que a mí me afecta. ¿Qué voy a escribir? ¡No tengo nada que contar! // [EDUARDO] Ayer comencé a leer un texto: que habla del profesor como una especie de "ángel caído" con las siguientes características: IMPOTENCIALIDAD, "permitir a los profesores experimentar su potencial,

significa que ellos deben tener la oportunidad de experimentar su impotencia, su capacidad de no ser" (p. 68) y VACILACIÓN, "un espacio-tiempo de inactividad en que puede encontrar un nuevo placer" (p. 72) // **A la vez cuando leo cosas, eso y aquello y tantas cosas y me disperso otra vez... Con lo que no tengo un "eso!". Son muchas cosas, ¿sabes? Las cosas que me llaman son las cosas donde se trae la educación a la persona, la humanidad. Hace dos semanas constelamos (constelación sistémica GESTALT) en torno al sistema educativo y nuestros roles como alumnado y profesorado en un grupo que estoy aquí (en Bilbao). Constelamos con el tema del sistema educativo, qué está pasando, en qué sistemas, desde la dirección, la administración, el alumnado, profesorado, familias... Y estaba todo tan estancado, no sabíamos por donde, los alumnos desmotivados, y todo eso lo estoy viviendo en la Universidad. Veo que es una máquina que no va a ningún sitio. Estamos dando títulos //** [LILU] **¿Cómo sería la legitimación ideal de un conocimiento adquirido?** // [EDUARDO]

Una posibilidad sería la práctica supervisada. Por ejemplo, llego a una escuela y digo que quiero ser profesor de historia. El coordinador entonces me lleva a una clase vacía, me entrega el libro didáctico de determinado año escolar, indica determinado tema, me da 30 minutos para planear y luego regresa para que yo simule una clase sobre aquel tema. Si me saliera bien, él podría proponer otras prácticas de un profesor de historia de esa escuela hasta que se diera por satisfecho y contratarme, o comprobar que no tengo la habilidad suficiente para dar clases en la escuela y dispensarme. Si no es mi primera experiencia, también puedo presentar referencias de trabajo en otras instituciones. Las profesiones no reguladas también dan ejemplos. Por ejemplo, la Astrología. No es necesario un diploma para ser astrólogo. La legitimación se da en el proceso de trabajo, por la aceptación de los clientes, por la interacción con otros profesionales ya reconocidos, por la producción/comunicación al respecto. //

[ITSASO] **¿Ideal? En Instituciones privadas o públicas? En mi caso estoy realizando sustituciones en la Universidad Pública Vasca a través de una bolsa de trabajo, donde presentamos nuestros "méritos" tanto académicos, profesionales como de formaciones complementarias. Esto legitima? Desde los papeles o certificados adquirimos puntos sí. Pero y ¿dónde quedan las verdaderas experiencias, tanto didácticas, vivenciales, vitales? Es decir, ¿cómo evaluar el conocimiento? Como cambiar el sistema de evaluación/calificación? Cómo comprobar que el alumnado ha aprendido, vale el examen? El examen como artefacto que cuantifica, pero que deja de lado la calidad de la experiencia como ser humano. // y lo que importa es el papel y faltan otras cosas. Tampoco sé despertar esas cosas, emocionales, de ¿Qué es lo que a ti te gusta?, ¿Qué quieres hacer? Porque los alumnos no deciden, quieren todo hecho y masticado, responden el examen y no tiran más, no quieren más, porque también tienen miedo. Son muchos años de haber estado así, de tener que responder a exámenes, notas... ¿Y yo qué? ¿Yo qué creo? ¿Para qué creo? ¿Para quién creo? ¿Cómo creo? Todo eso les tiro a los alumnos y ahora soy yo... Ahora ¿Qué? Me doy cuenta que a veces quiero que los alumnos lleguen a unos lugares que yo he transitado pero de otros ámbitos no "educativos", por ejemplo con los cinco ritmos, una meditación activa desarrollada por Gabrielle Roth. Al bailar entro en mis miedos pero desde el cuerpo, no hay palabras. Desde el movimiento del cuerpo estoy llegando a lugares de miedo que estoy dejando soltar, pero en la Academia no sé como generar esos espacios de enseñanza y aprendizaje**

// [EDUARDO] Durante el transcurso de los años, lo que me ayudó a estar más a gusto en el aula fue traer a ella elementos placenteros que yo vivía fuera del aula. Recuerdo que, en mi primer año como profesor, hice con mis alumnos una especie de "visualización creativa" (no recuerdo exactamente el nombre) que yo había experimentado en contexto religioso o terapéutico. Con el paso del tiempo, año tras año, fui llevando la escritura creativa, la astrología, la música... Muchas veces de manera implícita o sutil, sin grandes justificaciones pedagógicas. Por ejemplo, en mi última experiencia como profesor, yo solía cantar con los alumnos que llegaban unos minutos antes de comenzar la clase, y ese canto entraba unos pocos minutos por el horario de la clase. Entonces traer la integridad de lo que soy para el aula...

fue la forma que encontré de sentirme más a gusto. Tomó tiempo, necesitó muchos experimentos, pero hoy estar en el aula es algo tranquilo y placentero para mí. Itsaso, quizás puedas traer las constelaciones y los cinco ritmos al aula, no necesariamente de la manera exacta en la que practicas fuera del aula, pero de manera sutil, implícita, como esas "pequeñas cápsulas" de las que hablas. // y de empoderarme yo como docente y decir bueno, ¿qué va a pasar aquí? no lo tienes todo controlado ¿y?. Sé que no quiero transmitir conocimiento mecánicamente hacia el examen, pero de momento no he encontrado mi lugar tampoco en la manera de hacer... A veces sí. En pequeñas transformaciones en el alumnado, que toman una dimensión más grande y significativa, que dejan huella en sus corazones. Ejemplo; "una alumna que llega satisfecha a clase, habiendo encontrado el tema "mundo submarino" pasa de ese estado de euforia a salir llorando de clase con mucha ansiedad ante lo desconocido, porque es incitada a cambiar el rumbo de su propuesta presupuesta, hacia un nuevo camino donde ella podía expresarse subjetivamente desde su mirada (más allá del "nemo", a los peces de su propio mundo submarino). Acostumbrada a saber el resultado o producto final, es movida en el proceso a que se (ex)ponga." Pero es intuitivo, no es algo que me proponga hacer. Me gustaría estar tranquila de que está bien que sea así, de lo que yo marque, y no sólo lo que yo marque sino también confiando en lo que ellos marquen, pero que no estamos acostumbrados, la primera yo, ni los alumnos, luego no sabría yo justificar eso ante no sé quién que venga a mirar lo que haces, cómo haces, a evaluar. Me gustaría estar tranquila en el probar y experimentar, porque es lo que estoy haciendo. Probando. A veces pienso que sí, que la educación es lo mío, pero a veces digo: no, no sé. Ya he sentido alumnos que están desde la motivación y otras veces he visto caras de "uff, que rollo...". Con lo que voy testeando pequeñas cápsulas en torno a nuestros imaginarios. Pequeños inputs como: 1) reflexionar colectivamente sobre la educación artística que hemos recibido en nuestras infancias a partir del cuento "flor roja, tallo verde" de Helen Buckley 2) cada una trae tres imágenes que representen la infancia para reflexionar. 3) Cada una dibuja un/a payaso/a que le dé miedo. 4) dibujar una casa para después reflexionar entorno de los estereotipos visuales. No tengo cómo "vamos hacer eso!" Pero no sé hasta qué punto toco, no toco, tiene que tocar... Para que el tiempo que pasan allí como alumnos les sirva de algo, les transforme, porque si no ¿para qué? Ellos luego van a ser también maestros. Si ellos no (se) han movido ¿qué van a llevar luego? A la vez hay contradicciones porque yo misma he llegado a hacer formaciones por el papel. Es como un juego, que entras, no acabas de entender el juego pero ya estás dentro y necesitas determinadas llaves si quieres seguir en la Universidad. Ésta pregunta me está viniendo mucho últimamente. ¿Quiero seguir en esa profesión de profesora de profesoras en la universidad? con lo que la academia supone....todavía no estoy entrenada y mira, que es ponerse y escribir y hacer, sólo aprender esa mecánica. Porque una vez que sabes los códigos es muy fácil producir artículos como churros. Yo veo a la gente haciendo así: Escribes muy bien, sabes un montón, eres muy inteligente y aparte me das envidia, pero ¿Qué estás escribiendo? Vas al Congreso // [LILU] me acordé de mi primer congreso, de arquitectura, estaba Lina Bo Bardi en la apertura. Después de hablar cosas lindas dijo al final: "Ahora hagamos un diálogo, porque soy arquitecta, no conferenciante". // lees un texto muy bien elaborado, sin levantar cabeza ante tus compañeros... leer leer leer, pero ¿dónde estás? ¿Para qué hemos venido aquí a esta reunión? // [LILU] ¿creéis que esta pregunta puede convertirse en una nueva forma de presentación de un artículo en congreso? // [EDUARDO] Puede ser una manera. De nuevo la meta ... meta-presentación. :) Si es una presentación misma (el discurso será del presentador), tal vez valga la pena preguntar: "¿Por qué he venido a esta reunión?" La presentación sería entonces una respuesta a esa pregunta. La pregunta original llama a la participación del público. ¿El resto de la presentación dará cuenta de esa llamada de participación o será sólo una pregunta tipo cebo? En el fondo, la cuestión es: ¿será una presentación de una persona o la participación de varias personas? :) // [ITSASO]: nosotros tres ya somos varias personas, pero rescatando las aportaciones del resto de participantes en nuestra presentación (una rueda?), también se puede lanzar un anzuelo que nos toca o resuena como intercambio de información para el artículo final (grabación sonora de la posible conversación que se genere?) // [EDUARDO] ¡Buena idea! // ¿Para

intercambiarnos información? Si, muy interesante, pero ese texto lo podemos leer en casa, porque es que ahora, estás tú aquí! Yo sé que no quiero pasar por esa manera de transmitir. Gracias, pero así no. Prefiero saber menos pero estar con la gente, con las personas, con lo que es. Al final ¿para qué estamos haciendo esto? Para la revista, para tu currículum... Es que uff que rollo! Me da un coraje... Es tan pesado! Me pesa y también siento que hay otras maneras de hacer, pero... No se. Muchas veces me digo a mi misma, no sabes pensar... Y cuando no (lo) pienso voy haciendo. // [EDUARDO] Recordé a Fernando Pessoa: "los dioses son dioses porque no se piensan" (Pessoa, 2017, p.77). // [LILU] Me has golpeado con ese relato, Itsaso!



Figura 1. - Maqueta de trabajo instalativo "más allá del Nemo" de alumnas. Fuente: Itsaso Madariaga.

RELATO DE EDUARDO:

Una clase de 90 segundos en un paso de peatones

Estábamos en círculo. Planeando una clase que sucedería en la calle. // [ITSASO]: Wow! La calle como espacio de aprendizaje. Convirtiendo la ciudad en espacio de juego. Una práctica subversiva y de resistencia. El alumnado pasa la mayor parte de su tiempo, con la saturación horaria a la que se enfrentan, sentados en espacios cerrados, en clase o frente al ordenador. Que bien salir a la calle!!! El ambiente y espacio de aprendizaje, pasa de ser estático a dinámico. Qué nutritivo, re-plantear ambientes de libre circulación, incluso de conocimiento. // [LILU] ¿La preparación de la clase con los alumnos forma parte de tu planificación del aula como profesor? // [EDUARDO] Sí, la planificación de los alumnos forma parte de la planificación del profesor. Y yo, como profesor, busco sólo apoyar la planificación que están haciendo los alumnos. // El objetivo era hacer que los conductores de vehículos automotores aprendieran más acerca del paso de peatones. Cada alumno, al principio de la disciplina de Didáctica, había respondido individualmente a la siguiente pregunta: "¿Qué quieres que el ciudadano de Fortaleza aprenda?" Ese era el "Proyecto Ciudadanía", uno de los tres proyectos de la disciplina, junto con el "Proyecto de Auto-enseñanza" y el "Proyecto Didáctico". En ese momento, ya con el semestre por la mitad, la clase había escogido un tema en común para el Proyecto Ciudadano: "queremos que los conductores aprendan a respetar la franja de peatones". Yo buscaba desempeñar un doble papel: // [LILU] "La mayoría de las clases prácticas involucra a grupos de estudiantes que son, muchas veces, tan

importantes entre sí como el instructor. A veces cumplen su rol." (SCHÖN, 2000, p. 40) //de profesor, garantizando que los alumnos hicieran una planificación digna del nombre; // [ITSASO]: Aprendizajes informales como oportunidades para el crecimiento personal, más allá del profesional. Experiencias emancipadoras, para el ámbito personal y profesional. // [EDUARDO] Sí, el profesor puede expresar la unidad personal-profesional en el aula. // de participante, colaborando también con ideas para la planificación, ya que yo también quería que el conductor de la ciudad de Fortaleza aprendiera a respetar el paso de peatones. La planificación iba razonablemente bien, muchas ideas surgieron, algunas fueron descartadas, otras mejoradas, la necesidad de conocer mejor la legislación relativa al peatón, las varias maneras de abordar a los alumnos-conductores ... pero nada aún de entusiasmo en ellos. Entonces, mirando al alumno Caio, que me recordaba levemente a John Lennon, arriesgué la pregunta: "¿Cuál es la imagen más marcada que ustedes conocen acerca de una banda de peatones?" Dos o tres alumnos respondieron juntos: "Los Beatles atravesando la banda." No necesité hablar nada más. // [LILU] Siento una afinidad con mi relato. Como si en el momento en el que los estudiantes encuentran lo que quieren signifique una propulsión hacia la autonomía en el desarrollo, que en el grupo puede implicar la auto-organización. // [EDUARDO] Es muy importante este tránsito de la autonomía a la auto-organización. Yo estaba buscando la autonomía, pero la auto-organización emergió. La autonomía individual parece lleva a una auto-organización. Fue algo sorprendente para mí la primera vez que sucedió. // De ahí en adelante, la planificación ganó en dinámica y excitación. En la siguiente clase, estábamos todos allí en la banda de peatones de la esquina de la universidad. // [LILU] Entiendes la ciudad como espacio pedagógico? // [EDUARDO] En términos espirituales, todo el planeta es un espacio pedagógico. En las agrupaciones humanas menores, esto es más evidente. En las agrupaciones más grandes, como las ciudades, se pierde un poco la conciencia de ello, pero, en todo momento, alguien (o alguna institución) está tratando de enseñarnos algo. // Cuatro alumnos caracterizados como Beatles. Dos alumnos sosteniendo una tira de



Figura 2. - Alumnos de Didáctica de UFC representando a los Beatles en el paso de peatones. Fuente: Sigryd Ribeiro.

tela que decía: "Espera por el peatón". Algunos alumnos con pequeños folletos explicativos acerca de la legislación referente al paso de peatones. Otros alumnos haciendo el registro en foto y vídeo. Y un grupo de alumnos siguiente paso de cebra, haciendo (pero sin los Beatles) una intervención similar antes y otra después de la intervención realizada en el primer paso, a ver si hubo algún cambio de actitud de los conductores. Cuando la señal se cerraba hacia los vehículos y se abría a los peatones: los Beatles se colocaban al principio de la banda de peatones, quedando parados a una distancia de aproximadamente un metro el uno del otro;

Los dos alumnos se colocaban en medio de la banda de peatones y alzaban la pancarta de tela, haciéndola visible para los conductores; Algunos estudiantes conversaban con los conductores y distribuían los folletos. Cuando la señal verde del semáforo empezaba a parpadear, la pancarta era recogida y los Beatles comenzaban a caminar, sólo concluyendo la travesía del paso después de que el semáforo ya estaba verde para los vehículos. Más o menos una hora después, con algunas alegrías y algunos sustos en el equipaje, volvemos al aula convencional. Ese paso de peatones jamás sería la misma. Nosotros tampoco. // [ITSASO] Además, a partir de crear intercambios informales fuera del aula, humanizando estos ámbitos extra-educativos con la ciudadanía. ¡Enhorabuena!

RELATO DE LILU:

El desafío de una meta-asignatura en el departamento de arquitectura y urbanismo.

La propuesta es crear juntos // [EDUARDO] ¿Qué sería ese "crear juntos"? Porque la asignatura ya viene definida en la guía docente, con el plan de estudios presentado por el profesor al inicio de la asignatura. Entonces el "crear juntos" sería entrar en detalles en la guía de contenidos y/o el definir las actividades a partir de metodologías participativas? ¿La evaluación también estaría incluida en el "crear juntos"? ¿O nos estamos atando mucho a los aspectos formales de la disciplina (contenidos, plan de enseñanza) y estamos "creando juntos" y apenas cumpliendo ciertos procedimientos burocráticos? Estamos preparando el "crear juntos" en el propio nivel curricular, en que se define con los propios alumnos incluyen las disciplinas (o la propia noción de la disciplina) y sus contenidos (o la propia noción de la definición de contenidos previos)? // [LILU] Paso a paso... Yo contaba con la posibilidad de que los alumnos no estuvieran de acuerdo con la meta-asignatura. En ese caso, ellos tomarían decisiones sobre su desarrollo sin conciencia del proceso didáctico. Presenté un plan amplio, genérico, para que intencionalidad de los alumnos encajarse. Por ejemplo, en este segundo módulo definí el tema como semiosis (acción del signo), lenguaje (comprensión comunicativa) y procesos creativos (semiótica aplicada al proyecto). Hubo cierta inducción para que el plan fuera cumplido porque, como profesora y miembro del proceso de elección, propuse que, en el segundo módulo, hiciéramos algo práctico, creativo. El siguiente paso será proponer una asignatura optativa titulada meta-asignatura que no tenga un contenido definido de antemano. // con los alumnos la asignatura de semiótica, una "meta-asignatura", en el curso de Diseño. Los cuarenta estudiantes no entienden, al principio, // [ITSASO] Tensiones y oportunidades. Replanteando procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos. // cómo pueden construir una asignatura sin dominar su contenido. // [EDUARDO] El no saber como promotor del saber. Pensar la relación entre "crear" y "construir". La idea de construcción ha sido muy utilizada en educación. En el constructivismo, es interesante el abordaje del error, en que se registra como se piensa cuando se equivoca. De todos modos, se supone que hay algo correcto y algo equivocado. En la creación, eso no es tan claro, el error puede ser un acierto, una posibilidad aún no explotada. // Por eso optamos consensuadamente, que el primer módulo sería la construcción de este entendimiento por medio de investigación, lecturas y conversaciones // [ITSASO] Compartiendo conocimiento y también tanto el espacio como el tiempo con otros compañeros. // para la construcción individual de infográficos con el tema "lo que es semiótica" // [EDUARDO] ¿Cuánto de diferente fue el resultado de la infografía de lo que tú, como profesora, definirías anteriormente como semiótica? ¿Cuál es la relación entre lo que los alumnos descubrieron / construyeron / crearon que era semiótica y su comprensión de la semiótica? // [LILU] Ellos trajeron referencias de búsqueda y muestras infográficas que yo desconocía. La libertad en la construcción del contenido de un tema amplio me colocó directa y simplemente en el lugar de aprendiz. En un segundo momento yo indiqué una bibliografía y propuse una "rueda muda" para la siguiente clase con una regla; yo no podría hablar, sólo indicar con la cabeza negativa o afirmativamente en relación a las preguntas y respuestas sobre semiótica, o sea, ellos mismos aclararon sus preguntas entre sí. Al final de esa dinámica nuestro entendimiento sobre semiótica era similar. // [EDUARDO] Muy interesante ese recurso de "rueda muda" porque da un cierto apoyo a los alumnos, además favoreciendo sus

iniciativas. // En el segundo módulo, todos más cómodos en tomar decisiones en relación al desarrollo de la asignatura, realizamos una experiencia sensorial, que nos condujo a la creación de una nueva propuesta. En un espacio abierto de la universidad, la mitad de los alumnos conduce a la otra mitad que está con los ojos vendados. A continuación, quien conduce queda vendado y experimenta sonidos, sabores y texturas diferentes a los habituales. Al final de la experiencia se decide que en la próxima clase se presentarán ejemplos en diferentes lenguajes, capaces de representar lo que cada uno sintió. Así, los alumnos empiezan a agruparse por afinidad de lenguajes hasta que definen tres grandes grupos con la propuesta de crear experiencias de lenguajes. En ese punto yo, profesora, soy invitada a no participar más en el desarrollo del proyecto, con el argumento de que debo ser sorprendida por la experiencia que está siendo creada, así como los otros estudiantes. El día de la presentación, cada uno de los tres grupos organiza espacios distintos dentro y fuera del departamento: // [ITSASO] MOVIMIENTO y aprendizaje explorar y experimentar con nuestro propio cuerpo y el espacio físico. Adoptando procesos comportamentales diferentes. Uso didáctico y creativo del propio espacio de una atmósfera diferente al habitual que me genera curiosidad. // el primer grupo propuso una instalación donde alteraron completamente una sala de postgrado; el segundo comparte juego colaborativo, con mapas y recorridos, donde pequeños grupos unidos por gomas elásticas en los puños eran instigados a descifrar enigmas; el tercer grupo trae una experimentación co-creativa con pintura, sensores, luces //



Figura 3: Muestras de las presentaciones de semiótica. Fuente: Brunno Neves.

[EDUARDO] La experiencia sensorial sería la base para una nueva propuesta de desarrollo de la asignatura. ¿Qué propuesta apareció? ¿Cómo se desarrolló la asignatura después de esa experiencia y las consecuentes presentaciones? // [LILU] La propuesta del proceso creativo, que estaba prevista para el segundo módulo. El desarrollo se da en la clase después de la experiencia sensorial con mi pregunta: ¿qué hacemos ahora? Un alumno respondió: Podemos dividirnos en grupos por afinidad de lenguaje y explorar posibilidades creativas a partir de ella. En consenso, seguimos este rumbo. // (creada por los participantes) en una sala de graduación completamente oscura. En ese punto, después de las tres vivencias y después de veinte años como profesora, siento casi una victoria de vida. Como si viniera a la luz mi verdadero papel, el de ser útil estando ausente, de creer y motivar la autoorganización, de ser mediadora en el proceso, de ofrecer espacio y tiempo para que descubran cuánto son

capaces, de hacer saltar el papel de cada uno según sus dotes, dones y deseos. // [ITSASO] SI SI SI!!! empoderamiento! // [EDUARDO] ¿Cómo evalúas la asignatura como un todo teniendo como referencia la asignatura instituida? Por ejemplo, ¿crees que los estudiantes se dieron cuenta de lo que estaba propuesto en el plan de enseñanza? ¿Lo que emergió confirmó los contenidos presupuestos de la asignatura o los cuestionó parcial o totalmente? // [LILU] Creo que la respuesta de los alumnos superó en contenido y forma el alcance de la asignatura. Cuando les pregunté, al final de la experiencia, el porqué se habían sumergido en el proceso, recibí como respuesta que era porque todos estaban haciendo lo que querían y por eso les gustaba y por eso querían hacer más y mejor. Pregunté cómo evaluaban semióticamente el resultado (fue una autoevaluación) y el nivel de dominio y conciencia de los análisis semióticos que recibí me hicieron creer que aprendieron más de lo propuesto por el plan de enseñanza. Creo incluso, que todos los alumnos concluyeron el proceso disfrutando de la semiótica. // [EDUARDO] Este aspecto es fundamental porque facilita el aprendizaje continuo. Si nos gusta un asunto, aumenta mucho la posibilidad de que las personas sigamos estudiando, formal o informalmente. Cuando empecé a trabajar con los quereres de los alumnos, en centrar las actividades del aula en aquello que ellos querían aprender, yo tenía esta preocupación: "¿van a aprender mínimamente lo que la institución y los profesores quieren que ellos aprendan, los conocimientos objetivos del curriculum?. Yo temía ser objeto de crítica de José Carlos Libâneo (2001), de que, por medio de metodologías activas, podríamos estar negando a los estudiantes un conocimiento sistematizado que les sería útil más adelante. Entonces desarrollé la siguiente actividad, pedí a los estudiantes escribir en hojas de papel A4, con letras grandes, cada uno de sus tres "¿qué quieres aprender acerca de la didáctica?". Escribí también cada tema del plan de enseñanza en una hoja de A4 y colocamos todos los papeles en el suelo, organizándolos por proximidad temática. Llamé a esto el "mapa de los quereres". He constatado que aquello que los estudiantes quieren aprender está íntimamente relacionado con lo que la universidad quiere que ellos aprendan, con variaciones de énfasis (algunos temas del plan están más cerca de los intereses de los alumnos). A partir de ahí, me quedé más tranquilo en este asunto. // [LILU] No sé cómo ese método se aplicaría en una asignatura más técnica, como la ingeniería, pero creo que cualquier tema puede (y debe) dar espacio para acoger los quereres de los estudiantes.

TODAVÍA MIENTRAS

El Congreso mismo ha sido una continuidad de la experimentación. Hemos empezado con una rueda donde pusimos lo que serían los slides de presentación.

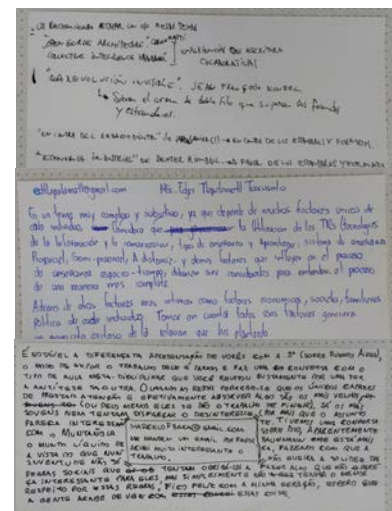


Figura 4 (izquierda) : Architectonics Networks 2017. Fuente: Edgar Tlapalamatl Toscuenco
Figuras 5, 6 y 7: Aportaciones de los participantes del congreso.

En ellos expusimos nuestros relatos de experimentos, nuestra experimentación de relatos en proceso y la propuesta de participación de las personas presentes. En este momento explicamos rápidamente la propuesta del artículo, e invitamos a las personas a escoger una página de la rueda (figura 4) y abrimos un diálogo de colaboración.

Con libertad, las personas han ofrecido distintas aportaciones, como referencias bibliográficas de escrituras colaborativas; sus puntos de vista sobre la importancia de la subjetividad; de metodologías innovadoras; del interés que la propuesta promueve especialmente a los jóvenes; y preguntas que indican la posibilidad de continuidad del proceso, como ésta: ¿Cómo transformar vuestra docencia con esta metodología de colaboración?

BIBLIOGRAFÍA

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papirus Editora, 2000.

BINDÁ, Andréa Havt. **Labirinto: me encontro nas coisas perdidas do mundo**: educação e diálogo. 2004. ca. 950f. : Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza-CE, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Edições Loyola: São Paulo, 2001.

LOUREIRO JÚNIOR, Eduardo Américo Pedrosa. **Labirinto: me encontro nas coisas perdidas do mundo**: educação e não-linearidade. 2004. ca. 950f. : Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza-CE, 2004.

PESSOA, Fernando. **Toda la gente que conozco**. Madrid: Verbum, 2017.

REEVO. **Mapeo Colectivo de La Educación Alternativa**. Disponível em: www.map.reevo.org. Acesso em: 26 Out. 2017.

SANTOS, Fabiano dos. **Labirinto: me encontro nas coisas perdidas do mundo**: educação e experiência. 2004. ca. 950f. : Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza-CE, 2004.

SAVIANI, D. **A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação**. In: GARCIA, W. E. (org.). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/T.48.2006.tde-30012013-135022. Acesso em: 2017-03-14.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Artmed, 2000.

VLIEGHE, Joris; LEWIS, Tyson E. Temporality, Pleasure, and the Angelic in Teaching: Toward a Pictorial-Ontological Turn in Education. **The Journal of Aesthetic Education**, v. 51, n. 2, p. 59-81, 2017.